



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Znak kinestetyczno-cielesny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny

**Author:** Katarzyna Krason

**Citation style:** Krason Katarzyna. (1998). Znak kinestetyczno-cielesny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny. W: W. Kojs, R. Mrózek, Ł. Dawid (red.), "Komunikacja, dialog, edukacja. Cz. 1" (S. 199-206). Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Katarzyna Krasoń**  
Uniwersytet Śląski  
Katowice

## **Znak kinestetyczno-cielesny jako intersemiotyczny kontakt komunikacyjny**

Ruch, zwłaszcza intensywny, wywołuje określone zmiany chemiczne w mózgu. Wpływają one na stymulację jego możliwości funkcjonalnych, przyspieszają reakcje, podnoszą efektywność działania<sup>1</sup>.

Sfera kinestetyki jest dla dziecka podstawowym źródłem poznania, eksploracji otaczającego świata. Swoisty kod ruchowy opanowany zostaje najwcześniej. To właśnie poprzez zachowania kinetyczne kilkulatek manifestuje swoje emocje, prezentuje opinie — słowem — komunikuje się dzięki mowie ciała.

Mogą się tu pojawić zarówno akty ruchowe, które można nazwać refleksyjno-odruchowymi<sup>2</sup>, będącymi reakcją na konkretne bodźce zewnętrzne, często mającymi charakter instynktowny, jak i akty zwyczajowe. Te ostatnie są przeważnie nośnikami konkretnej informacji.

Dziecko uczy się posługiwania tą formą komunikatu naśladowując to wszystko, co zaobserwuje lub czego osobiście doświadczy. Podczas zabaw za pomocą mimiki, ruchu rąk i innych części ciała przekazana zostaje pewna treść, idea czynności lub sytuacji. Podstawową funkcją takiego znaku kinetycznego jest więc komunikowanie. Poszczególne znaki składać się mogą z kompleksu poje-

---

<sup>1</sup> G. B u c z e k: *Aktywność ruchowa głównym stymulatorem fizycznego i psychomotorycznego rozwoju dziecka*. W: *Rozwój dziecka i jego stymulacja w instytucjach wychowania przedszkolnego*. Red. H. D a n e l - B o b r z y k i A. W i n i a r s k a. Katowice 1995, s. 59.

<sup>2</sup> K. J a r z ą b e k: *Znaki kinetyczne wspomagające komunikację mowną i ich miejsce w nauczaniu języków obcych*. Katowice 1989, s. 39.

dynczych elementów ruchowych. Kompleks ów uporządkowany jest w przestrzeni, posiada sprecyzowaną fazowość (część inicjalną, zasadniczą i finalizującą) i wraz z przekazywaną przez siebie treścią tworzy całość formalno-znaczeniową<sup>3</sup>.

Wyrażanie siebie, swoich przeżyć, poprzez ruch jest dla małego dziecka naturalnym środkiem nadawania informacji. Owa naturalność wynika z dominującego w tym okresie życia kanału percepcyjnego. Kanał nadawczy i odbiorczy opiera się bowiem u kilkulatek na modalności kinestetyczno-cieleśnej<sup>4</sup>. Nie tylko prezentuje on tą drogą swoje doświadczenia, ujawnia przeżycia czy doznania, znakomicie też przyswaja sobie wiedzę, uczy trudnej sztuki panowania nad swoim ciałem.

Doceniając walory działania ruchowego, konieczne wydaje się zatem dostarczanie wychowankom wielu okazji do takiej właśnie aktywności. Jedną z wyjątkowych sposobności wykorzystania działania kinestetycznego jest praca z tekstem literackim, podejmowana w grupach przedszkolnych i klasach I—III. Dzięki intersemiotycznej naturze materiału słownego oraz niezwykle u dzieci łatwości przekładu znaczeń na gest powstają swoiste gry dramowe. Są one oparte na ruchowej ekspresji, uświadamiającej — jak nazywa to A. Baluch — „elokwencję ciała”<sup>5</sup>.

Utwór literacki traktowany jako dzieło sztuki, skierowany do małego odbiorcy jest tekstem do przeżywania<sup>6</sup>. Przeżycie to zaś generuje zachowania ruchowe. Doznanie lektury niejako całym sobą wpływa na precyzyjniejsze odczytanie i przejmowanie zawartych w niej wartości. Stwarza zupełnie odmienną formułę kontaktu z dziełem, kładzie specjalny nacisk na aktywność odbiorcy, dotyczący zarówno poziomu dekodowania utworu, jak i sfery interpretacyjnej.

Dzięki ruchowej analizie komunikat artystyczny ulega transformacji, uwypukla różnice odczytań wszystkich uczestników zabawy z lekturą. Za sprawą ruchowego doznania kontaktu z utworem będzie — zgodnie z postulatem U. Eco — aktywny i współdziałający. Eco pisze przecież, iż „tekst chce pozostawić czytelnikowi inicjatywę co do interpretacji, choć zazwyczaj chce też być zinterpretowany z wystarczającym marginesem jednoznaczności. Tekst chce, aby ktoś pomógł mu funkcjonować”<sup>7</sup>.

Sygnał wewnątrztekstowy wymaga więc zaktualizowania treści i wysiłku interferencyjnego odbiorcy. Czy można sobie wyobrazić, by kilkulatek mógł tego dokonać bez czynnej — w naszym przypadku dramowej interpretacji, umożliwiającej rzeczywiste doznanie utworu?

<sup>3</sup> Tamże, s. 46.

<sup>4</sup> Termin modalności kinestetyczno-cieleśna zaczerpnięto z: J. G r o c h u l s k a: *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Kraków 1994, s. 51.

<sup>5</sup> A. B a l u c h: *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa 1984, s. 39.

<sup>6</sup> Tamże, s. 44.

<sup>7</sup> U. E c o: *Lector in fabula, współdziałanie w interpretacji tekstów narracyjnych*. Warszawa 1994, s. 75—76.

Tak więc dochodzimy do istotnego momentu określania specyficznej struktury zajęć lekturowych z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym. Prezentowana propozycja określona być może jako przestrzenno-ruchowa analiza i interpretacja tekstu literackiego.

Punktem wyjścia jest oczywiście właściwie zorganizowana sytuacja przedreceptyjna. Winna ona wprowadzić odpowiedni nastrój, a także zainteresować przekazem oralnym, który zostanie skierowany do odbiorców. Małe dziecko kontaktuje się przecież z tekstem poprzez pośrednictwo osoby dorosłej. Jedną z możliwości stworzenia owej atmosfery przedreceptyjnej jest zainspirowanie aktywności. Mogą tu znaleźć miejsce zwłaszcza ćwiczenia uwrażliwiające na działanie własnego organizmu, na przykład zabawy rozwijające świadomość ciała<sup>8</sup>. Umożliwiają one wyciszenie, koncentrację i osiągnięcie harmonii emocjonalnej.

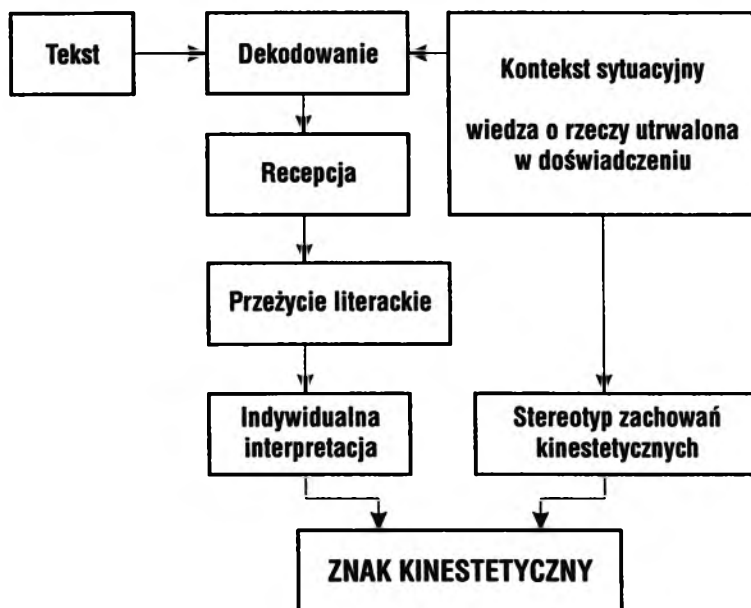
Prezentacja utworu, czyli artystyczna ekspozycja dzieła to kolejny etap. Tu najistotniejszą sprawą jest generowanie przeżycia emocjonalnego. Ono to bowiem i napięcie, którego jest źródłem, staje się podstawą dla ekspresji odbiorcy. W przywołanej propozycji będzie to ekspresja ruchowa. Dziecko dokona translacji percypowanego słowa na znak kinestetyczny. Rozładowanie ekspresyjnej emocji jest jednocześnie swoistą drogą analizy dzieła. Jest ona aktywna, uruchamia działania i myślenie dywergencyjne, zaspokajając jednocześnie potrzeby tłumacza. Niesie ze sobą doznania pozytywne, dzieci traktują ją jako zabawę. W ten sposób stwarza szansę na dekodację i zrozumienie utworu poprzez przeżycie tekstu całym sobą. Kompleks propozycji ruchowych wszystkich uczestników zabawy zostaje skomponowany wspólnie w układ przestrzenno-ruchowy, oddający zinterpretowany kształt świata przedstawionego tekstu<sup>9</sup>. Powstaje w ten sposób przekład intersemiotyczny utworu oparty na złożonym zespole znaków ruchowych. Znaki te tworzone są zarówno w oparciu o wcześniejsze doświadczenia dziecka, jak i zgodnie z przeżywanym emocjonalnie i doznawanym w kinetycznym przekładzie komunikatem słownym.

Model generowania owego znaku kinestetycznego przedstawia schemat:

---

<sup>8</sup> Na temat ćwiczeń świadomości ciała piszę w: K. K r a s o ń: *Poczucie własnego ciała i przestrzeni a rozwój modalności kinestetycznej dziecka 5—6 letniego*. W: *Edukacja dla rozwoju*. Red. H. M o r o z. Katowice 1996, s. 113—119.

<sup>9</sup> Pełną prezentację metody tego swoistego przekładu przestrzenno-ruchowego pomieszczone w: K. K r a s o ń: *Układ przestrzenno-ruchowy jako element intersemiotycznego przekładu tekstu literackiego (wykorzystanie metody Emila Jaques-Dalcroze'a)*. W: *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*. Rzeszów 1996. Zob. też: K. K r a s o ń: *Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, bibliotek i informacji*. Red. J. S o c h a i K. H e s k a-K w a ś n i e w i c z. Katowice 1996.



Ryc. 1. Model generowania znaku kinestetycznego

Tekst podlega dekodacji, wpływa na nią kontekst sytuacyjny oraz wiedza odbiorcy utrwalona w doświadczeniu. Recepcja bezpośrednio wywołuje pojawienie się specyficznego napięcia — przeżycia literackiego, które znajdzie rozładowanie najpierw w indywidualnej aktywności interpretacyjnej uzewnętrznionej w postaci znaku kinestetycznego, później w działaniu grupowym. Istotne miejsce zajmuje tu też swoisty stereotyp zachowań ruchowych, objawiający się tendencją do powielania gestów przywołujących określone przedmioty, istoty lub zjawiska. W zależności od siły emocji oraz poziomu myślenia twórczego uczestników przewagę osiągnie albo ekspresja, jednostkowe i niepowtarzalne doznanie, albo stereotyp utrwalony w pamięci, opierający się na naśladownictwie sytuacji znanych wcześniej odbiorcy. Powstaje wówczas duplikat zachowania ruchowego, wygenerowanego na przykład w czasie poprzednich zajęć opartych na zupełnie innym materiale słownym. Jest to niejako utrwalona strategia prezentacji, wchodząca w skład utrwalonego kodu niewerbalnego.

Mamy tu niejako przykład specjalnego funkcjonowania kontekstu sytuacyjnego, na który składać się mogą dotychczasowe doświadczenia lekturowe, wsparte całościowo pojmowanym doświadczeniem życiowym. Złożą się nań również aktualne warunki nadania i odbioru tekstu, a nawet dyspozycja uczestników aktu recepcji.

Adekwatne w tym miejscu wydaje się również określenie H. R. Janusa<sup>10</sup> — „horyzonty oczekiwań”. Dotyczy ono każdego kontaktu z dziełem literackim, który zawsze warunkowany jest określonym dla odbiorcy obszarem możliwości postrzegania. Ów obszar ograniczony jest niejako wszystkim tym, co tkwi w dotychczasowym doświadczeniu, co utrwalone jest w magazynie pamięci trwałej.

Umiejętność przekroczenia oczekiwań wiąże się bezpośrednio z „horyzontem rozpoznania”, czyli oderwania się od utrwalonych kontekstów i nastawienia na asymilację poznawczą tego, co nowe<sup>11</sup>.

Warto chyba bliżej przyjrzeć się znakom ruchowym, jakie zaobserwowano podczas zajęć lekturowych, realizowanych metodą przekładu intersemiotycznego przez układ przestrzenno-ruchowy z dziećmi sześciolletnimi. Egzemplifikują one bowiem aktywność i spontaniczną kreatywność interpretatorów oraz wpływ szerszego pola ich wcześniejszych doświadczeń. „W obrębie tego pola — jak pisze J. Polakowski i Z. Uryga — odbiorca uczy się określonych kodów odbioru, [...] które stanowią podstawową ramę dla przebiegu indywidualnych aktów konkretyzacji”<sup>12</sup>.

### Przebieg zajęć

1. Sytuacja przedreceptyjna — ćwiczenie świadomości ciała — „Śnieżki”:
  - dzieci obserwują opadające kawałki bibułki, dotykają ich, pobudzają do ruchu;
  - starają się tak poruszać jak bibułki — śnieżynki, konieczne jest tu opanowania ciała oraz umiejętność kontroli napięcia i siły aktów kinetycznych;
2. Prezentacja utworu, recytacja prowadzącej:

Anna Świrszczyńska „Idzie zima”

*Poza lasem  
poza górą  
tańcowali  
wiatr z wichurą.*

*Wiatr nałożył  
rękawice,  
a wichura  
trzy spódnice.*

---

<sup>10</sup> Zob. H. R. Janus: *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze*. „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 4, s. 274—299.

<sup>11</sup> Zob. R. H and k e: *Arcydzieło w horyzoncie oczekiwań odbiorcy*. „Ruch Literacki” 1975, z. 4, s. 252.

<sup>12</sup> J. Polakowski i Z. Uryga: *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*. „Pamiętnik Literacki” LXIX, 1978, z. 4, s. 168.

*Jak zaczęła  
nimi furkać,  
przyleciała  
biała chmurka*

*Z białej chmurki —  
biały śnieżek.  
Niech popatrzy,  
kto nie wierzy.*

### 3. Ekspresyjne rozładowanie emocji, improwizacja ruchowa:

- każdy uczestnik ma możliwość zaprezentowania własnej interpretacji tekstu, zgłaszane są więc różne propozycje rozwiązań ruchowych. Dotyczą one głównych elementów pojawiających się w utworze — sylwetek niezwykle dynamicznych tancerzy, jak również scenerii zdarzeń;
- pojawiają się znaki kinetyczne obrazujące las i górę:

to znak symbolizujący drzewo



większość dzieci właśnie w ten sposób prezentowała ten element, silnie jest tu działanie stereotypu, tylko jeden uczestnik stara się oddać dynamikę drzewa miotanego wichurą, znak ten przybiera następującą formę:

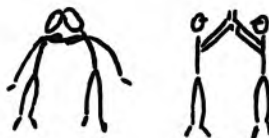


Wiele rozwiązań ruchowych natomiast przyniosła inscenizacja góry. Dzieci generują jej kształt indywidualnie, w diadach oraz grupowo. Powstaje szereg znaków kinestetycznych:

propozycje indywidualne



kompozycje w diadach



znaki generowane w grupie



- interesująca jest również kreacja wichury i wiatru, niektórzy uczestnicy zabawy starają się indywidualnie ukazać ekspansywny, pełen zawirowań taniec, tworzy się też grupa ruchowo obrazująca kształt zjawiska atmosferycznego, które trudno zlokalizować. Sposobem na taką interpretację jest uformowanie „węża”, dzieci trzymają się za ręce i kolejno, z niezwykłą prędkością przemierzają przestrzeń ćwiczebną. Osoba prowadząca pozostałych naznacza ruch w różnych kierunkach, zawłaszczając wciąż obszerniejszą powierzchnię. Obserwator jest świadkiem swoistego widowiska, po chwili wszyscy ćwiczący dołączają się do szalejącej wichury. Podanie ręki uprawnia niejako do przejęcia pomysłu innej osoby, jest jednocześnie zezwoleniem na udział we wspólnej zabawie. Staje się więc znakiem komunikującym chęć i przyzwolenie nawiązania kontaktu;
  - zwięźczeniem układu przestrzennego jest znak interpretujący ostatnią część wiersza. Tu przetransponowane zostały doświadczenia zebrane podczas ćwiczeń świadomości ciała, ruch jest stonowany, pozbawiony wcześniejszej intensywności. Śnieg opada, delikatnie wiruje. Dzieci indywidualnie naśladują zabawę zainicjowaną podczas zaprojektowanej sytuacji przedreceptyjnej. Trudno im uwolnić się od utrwalonego schematu, gdyż taki akt kinestetyczny na stałe wprowadzony został do kodu ruchowego.
4. Poszczególne propozycje dzieci zostają skomponowane w całość, każdy uczestnik zabawy może znaleźć w tej kompozycji miejsce dla siebie. Powstaje powtarzalny wytwór, wykorzystuje on indywidualne, generowane przez emocje znaki kinestetyczne i łączy je we wspólny produkt. Ta faza daje ćwiczącym wiele satysfakcji, zamyka w konstrukcie cały obraz ruchowy tekstu. Wiersz można teraz przeżyć na nowo, ale słowo zastąpione zostało cielesnym doznaniem, które staje się udziałem wszystkich odbiorców.

Dzięki możliwości uzewnętrznienia poprzez ciało własnych doznań, komunikat nadany przez znak kinestetyczny spełnia podstawowe funkcje porozumie-



wania się. Za sprawą kodu ruchowego dziecko potrafi zmanifestować siebie, spełniona zostaje w ten sposób funkcja personalna. Świadomość własnego „ja” jest jednym z zasadniczych elementów kształtowania relacji intra- i interpersonalnych. Dodatkowo znak nadany przez ciało stwarza szansę dla opanowania funkcji imaginacyjnej, związanej z kreacją środowiska oraz informacyjnej<sup>13</sup>, służącej przekazywaniu określonych wiadomości. Jest więc jedną z możliwych do przyswojenia dróg komunikowania się przez małe dziecko, mające jeszcze trudności z posługiwaniem się kodem werbalnym. Daje więc szansę na wcześniejsze kształtowanie kompetencji komunikacyjnej<sup>14</sup>, na odkrywanie autentyczności kontaktu zwrotnego z drugim człowiekiem. Wspólne działanie ruchowe uczy empatii i zrozumienia, skomponowany układ łączy ćwiczących w zbiorowym konstrukcie przestrzennym, umożliwia tworzenie znaków, a także przejmowanie ich od pozostałych osób. Wzbogaca więc system aktów ruchowych składających się na kod każdego uczestnika. Uwrażliwia na odbiór komunikatu nadanego przez współćwiczących, tworzy atmosferę sprzyjającą byciu i działaniu razem. Taki kontakt — czy jak chce psychologia humanistyczna — spotkanie oparte jest na „rozumieniu partnera oraz wzajemnej akceptacji i szacunku [...] oznacza świadomy, wolny, twórczy i odpowiedzialny moralnie kontakt osoby z osobą, pozbawiony maskowania się i manipulowania drugim człowiekiem”<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Na temat opanowania podstawowych funkcji mówienia. Zob. M. A. K. H a l l i d a y: *Uczenie się znaczeń*. W: *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Red. G. W. S h u g a r i M. S m o c z y ņ s k a. Zob. też: D. C z e l a k o w s k a: *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków 1996, s. 17.

<sup>14</sup> Terminu kompetencja komunikacyjna użyto zgodnie z rozumieniem T. R i t t e l, zob. t a ż: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*. Kraków 1994, s. 27—46.

<sup>15</sup> M. M n i c h: *Kształcenie kompetencji komunikacyjnej dziecka w młodszyim wieku szkolnym*. W: *Edukacja dla rozwoju*. Red. H. M o r o z. Katowice 1996, s. 96.